

Voor het Eerst op Stage in de Ergotherapie

Een Onderzoek naar Zelfregulatie tijdens Werkplekleren door Voormalig Mbo-
en Havo/vwo-leerlingen.

Doing Occupational Therapy Fieldwork for the First Time

A Study Concerning Self-regulation during Workplace Learning by Students with different Prior
Education.

Sylvia Teunisse

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 2 juni 2017

Studentnummer: 851762945

Begeleider: Prof. dr. Els Boshuizen

Examinator: Dr. Karel Kreijns / Dr. Halszka Jarodzka / Prof. dr. Marcus Specht /
Dr. Hans Hummel / Prof. dr. Maarten de Laat /
Prof. dr. Saskia Brand-Gruwel

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Summary.....	4
Voor het Eerst op Stage in de Ergotherapie	5
Zelfregulerend Leren (SRL).....	5
Werkplekleren.....	6
Zelfregulerend Werkplekleren.....	8
Zelfregulerend Leren en Vooropleiding.....	9
Vraagstellingen.....	9
Methode.....	9
Ontwerp.....	9
Onderzoeksgroep.....	10
Materialen.....	10
Procedure.....	11
Analyse.....	11
Resultaten.....	14
Participanten.....	14
Onderzoeksvraag 1: Leeruitkomsten.....	14
Onderzoeksvraag 2: Overwegingen vooraf aan de Leerervaringen.....	15
Onderzoeksvraag 3: Moment van Bewust Zijn van Leerervaringen.....	18
Onderzoeksvraag 4: (Spontane) Reflectie en Conclusies hieruit.....	19
Centrale Vraag: Regulering van Leerervaringen.....	21
Onderzoeksvraag 5: Verschil in Leeruitkomsten en Regulatie op basis van Vooropleiding...	23
Conclusie en Discussie.....	24
Onderzoeksvraag 1.....	24
Onderzoeksvraag 2.....	25
Onderzoeksvraag 3.....	26
Onderzoeksvraag 4.....	26
Onderzoeksvraag 5.....	27
Antwoord op de Centrale Onderzoeksvraag.....	27
Significantie.....	28
Beperkingen van dit Onderzoek.....	29
Toekomstig Onderzoek.....	30
Referentielijst.....	31
Bijlage 1 Gestructureerd Leerverslag.....	34
Bijlage 2 E-mailcontact tijdens het invullen van de leerverslagen	36

Voor het Eerst op Stage in de Ergotherapie, door Sylvia Teunisse

Samenvatting

Achtergrond

Stages vormen een belangrijk onderdeel van de opleiding tot ergotherapeut. Nadat studenten anderhalf jaar hebben gewerkt aan duidelijk afgebakende opdrachten in een gestructureerde lesomgeving, worden ze in de eerste stage geconfronteerd met werkplekleren in een ongestructureerde praktijkomgeving, waarin ze zelf vorm moeten geven aan leeractiviteiten om beroepscompetenties te ontwikkelen en waarbij een groot beroep wordt gedaan op zelfregulerend leren (SRL). Hoe studenten dit doen en of er op basis van kenmerken van de vooropleiding, dus verschil in voorkennis, verschillen zijn in aanpak tussen voormalig mbo-ers en voormalig havo/vwo-leerlingen wordt in dit onderzoek onderzocht.

Doel

Het doel van dit onderzoek is het verkrijgen van inzicht in hoe ergotherapiestudenten leerervaringen reguleren tijdens hun eerste stage en in mogelijke verschillen in SRL tussen studenten met een mbo- of havo/vwo-achtergrond. De centrale onderzoeksvraag is: Hoe reguleren ergotherapiestudenten leerervaringen tijdens hun eerste stage en zijn er verschillen in aanpak tussen studenten met een mbo- of havo/vwo- achtergrond?

Deelnemers, Procedure en Onderzoeksontwerp

Alle 101 ergotherapiestudenten van de Hogeschool van Amsterdam, die in semester 2 van studiejaar 2016-2017 hun eerste stage liepen, werden uitgenodigd om mee toe doen aan een exploratief, cross-sectioneel, deels beschrijvend deels vergelijkend onderzoek. Uiteindelijk hebben 33 studenten deelgenomen: 25 vrouwen en 8 mannen, variërend in leeftijd van 18 tot en met 27, met een gemiddelde leeftijd van 21.12 jaar ($SD = 2.72$). Vierentwintig studenten hadden havo als vooropleiding, 6 studenten mbo en 3 studenten hadden een andere vooropleiding gevolgd.

Meetinstrument

Om zelfregulatie van leerervaringen in kaart te brengen, werd gebruik gemaakt van het 'Gestructureerd Leerverslag' (Endedijk, 2010). In totaal werden 122 leerverslagen ingevuld.

Resultaten

Geen van de studenten doorliep alle drie de fasen van zelfregulerend leren volledig tijdens al hun leerervaringen en er werd geen significante relatie gevonden tussen vooropleiding en leeruitkomsten, vooropleiding en overwegingen vooraf en vooropleiding en de aard van conclusies naar aanleiding van het leren. Er werd wel een significante relatie gevonden tussen vooropleiding en het moment van bewust worden van leren.

Conclusie

Er lijkt bij ergotherapiestudenten, die hun eerste stage lopen, geen sprake te zijn van volledige zelfregulatie van leerervaringen, maar eerder van een combinatie van proactieve en reactieve zelfregulatie. Verder lijkt de manier waarop zij leerervaringen reguleren, per leerervaring te verschillen. Het enige verschil tussen voormalig havo- en voormalig mbo-leerlingen is het moment waarop zij zich bewust worden van hun leerervaringen.

Keywords: zelfregulerend leren, werkplekleren, ergotherapie, middelbaar onderwijs, hoger beroepsonderwijs

Doing Occupational Therapy Fieldwork for the First Time, by Sylvia Teunisse

Summary

Background

Fieldwork forms an important part of students' education in becoming an occupational therapist. After having spent a year and a half working on clearly defined assignments in structured learning environments, students start with workplace learning and are confronted with an unstructured practice environment, in which they themselves have to create learning activities to develop professional competences, using self-regulated learning (SRL) skills. This study addresses how students do this and whether or not differences in self-regulation exist between students with different secondary educational backgrounds, based on apparent differences in prior knowledge.

Aim

This study aims to gain insight into how occupational therapy students regulate learning experiences during their first fieldwork placement, and whether there are differences in SRL between students with different secondary education backgrounds (vocational versus general). The research question is: How do occupational therapy students regulate their learning experiences during their first fieldwork placement, and are there any differences in SRL between students with different secondary educational backgrounds?

Participants, Procedure and Design

All 101 occupational therapy students of the Amsterdam School of Applied Sciences, that started doing fieldwork for the first time in semester 2 of study year 2016-2017, were invited to participate in an exploratory, cross-sectional, partially descriptive partially comparative study. Thirty-three students participated, of whom 25 were female and 8 were male. Their age ranged from 18 to 27, with an average of 21.12 years ($SD= 2.72$). Twenty-four students had a general secondary education background, whereas 6 followed vocational secondary education. Three students had other educational backgrounds.

Measure

The 'Structured Learning Report' (Endedijk, 2010) was used to measure students' self-regulation of learning experiences. Students turned in 122 learning reports.

Results

None of the students completed all three stages of self-regulated learning throughout all of their learning experiences and no significant relationships were found between prior education and learning outcomes, prior education and forethought, and prior education and conclusions of self-reflection on learning experiences. The only significant relationship found was the relationship between prior education and the moment in which students became aware of their learning.

Conclusion

First time fieldworking occupational therapy students do not seem to completely self-regulate their learning experiences. Instead, they seem to use a combination of proactive and reactive self-regulation strategies, whereby the way in which they regulate learning experiences seems to differ from one learning experience to the next. The only difference found between occupational therapy students, based on their different secondary education backgrounds, is the moment in which they become aware of their learning experiences.

Keywords: self-regulated learning, workplace learning, occupational therapy, secondary education, higher vocational education

Voor het Eerst op Stage in de Ergotherapie

Hoger beroepsonderwijs leidt studenten op tot professionals in een bepaald beroep. Stages, waarin kennis, vaardigheden en houdingsaspecten in de praktijk worden geleerd en toegepast, vormen daarin een belangrijk onderdeel. Dit geldt ook voor de opleiding tot ergotherapeut. Tijdens de eerste ergotherapiestage, participeren studenten een semester lang in de beroepspraktijk, onder begeleiding van één of meerdere professional(s). Aan het eind van de stage worden ze beoordeeld op hun beheersing van de beroepscompetenties. Nadat studenten anderhalf jaar hebben gewerkt aan gestructureerde opdrachten in een gestructureerde lesomgeving, worden ze in de eerste stage geconfronteerd met een ongestructureerde praktijkomgeving. Daarin zullen ze zelf actief vorm moeten geven aan leeractiviteiten en structuur moeten aanbrengen in de praktijkomgeving om uiteindelijk de beroepscompetenties te kunnen ontwikkelen. Dit vraagt van studenten niet alleen dat zij leren welke routines het werken als ergotherapeut op een bepaalde werkplek met zich meebrengt, maar ook dat ze nadenken over de eisen van de opleiding en deze vertalen naar leerdoelen en -activiteiten die leiden tot het behalen van deze doelen. Ze moeten de leeractiviteiten plannen, nadenken over de manier waarop ze de activiteit willen aanpakken, zich tijdens de uitvoer bewust zijn van hun gedrag en nagaan of dit leidt tot het behalen het gestelde doel. Ook moeten ze reflecteren naar aanleiding van hun leerervaring en op basis van deze reflectie hun leergedrag aanpassen. Dit zijn belangrijke componenten van zelfregulerend leren (SRL). Hoe reguleren studenten hun leren tijdens de eerste stage eigenlijk en doen ze dit allemaal op dezelfde manier? Zijn er bijvoorbeeld verschillen in zelfregulatie tussen enerzijds studenten met een mbo vooropleiding die, naar het idee van sommige docenten, praktischer zijn ingesteld en gemakkelijker beginnen met ‘doen’ en anderzijds studenten die algemeen voortgezet onderwijs hebben gevolgd, die vaak langer lijken na te denken voordat zij beginnen en eerder geneigd lijken te zijn om theorie en praktijk te koppelen? Wanneer er meer duidelijkheid bestaat over hoe studenten hun leerervaringen reguleren en of hierin verschillen bestaan op basis van vooropleiding, kunnen docenten hun begeleiding beter aanpassen op wat studenten nodig hebben. Om deze vragen te beantwoorden werd eerst gezocht in wetenschappelijke literatuur naar onderzoeksresultaten betreffende zelfregulerend leren en werkplekleren.

Zelfregulerend Leren (SRL)

Op basis van gemeenschappelijke aannames binnen verschillende modellen, formuleerde Pintrich (2000) de volgende definitie van zelfregulerend leren: Zelfregulerend leren is een actief, constructief proces, waarin lerenden doelen opstellen en vervolgens proberen hun cognitie, motivatie en gedrag te monitoren, reguleren en controleren, daarbij geleid en begrensd door deze doelen en contextuele kenmerken in de omgeving. Hij bestudeerde hiervoor alle tot dan toe bestaande modellen voor zelfregulerend leren en stelde een raamwerk samen voor het classificeren van de verschillende fasen

waarin regulatie plaatsvindt en de verschillende gebieden die worden gereguleerd. Van alle door Pintrich (2000) bestudeerde modellen, biedt het model van Zimmerman (2000), waarin alle fasen aan bod komen en de meeste regulatiegebieden zijn geïntegreerd, het meest uitgebreide model voor zelfregulerend leren. Binnen dit model reguleert een lerende gedachten, gevoelens en acties in een cyclisch proces dat drie fasen kent.

In de *forethought* fase (de fase van overwegingen vooraf) worden taakanalyse processen en motivationele overtuigingen gereguleerd. Binnen de taakanalyse, worden doelen gesteld en strategieën gekozen om een taak uit te voeren. Motivationele overtuigingen bestaan uit: *self-efficacy* (inschatting van eigen potentieel om een taak tot een goed einde te brengen), verwachtingen rondom de resultaten van de taak, interesse in de taak en doeloriëntatie. Doeloriëntatie verwijst naar verschillen in doelen die iemand kan stellen: doelen gericht op het proces of op het resultaat.

De tweede fase betreft *performance or volitional control*. In deze fase reguleren lerenden hun gedrag, cognitie en omgeving door controle en observatie van hun taakuitvoering. Zelfcontrole helpt de aandacht te richten en inspanning te optimaliseren. Zelfobservatie behelst het monitoren van omgevingscondities en (effecten van) het eigen handelen.

In de laatste fase, de *self-reflection* fase, vinden zelfbeoordeling en -reactie plaats. Zelfbeoordeling bestaat uit het evalueren van de eigen prestatie, in relatie tot het gestelde doel en causale attributie, waarin iemand conclusies trekt over de oorzaak van succes of het ontbreken daarvan. Daarop volgt zelf-reactie, waarin de mate van tevredenheid met het resultaat van eigen handelen wordt bepaald en conclusies worden getrokken over hoe iemand zijn zelfregulatie kan aanpassen tijdens volgende leerinspanningen. Zelfreflectieprocessen hebben een grote invloed op iemands motivationele overtuigingen in de volgende *forethought* fase.

Zimmerman (2000) onderscheidt proactieve (effectieve) en reactieve zelfregulatie. Bij proactieve zelfregulatie worden doelen en plannen vooraf opgesteld en er is sprake van controle tijdens het handelen. Door het ontbreken van doelen, plannen en controle, is iemand bij reactieve zelfregulatie, voor het evalueren van zijn handelen, volledig afhankelijk van reflectie op het resultaat.

SRL wordt voornamelijk onderzocht in klassikale contexten (bijv. Artino, Cleary, Dong, Hemmer, & Durning, 2014; Boekaerts & Corno, 2005; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002) of, wanneer uitgevoerd in werkplekomgevingen, aan de hand van duidelijk afgebakende opdrachten (bijv. Cleary, Callan, & Zimmerman, 2012; Cleary & Sandars, 2011). In ergotherapiestages is echter, zoals eerder aangegeven, weinig sprake van afgebakende opdrachten. Studenten leren van ervaringen die zij opdoen door te mee te werken in de praktijk (werkplekleren).

Werkplekleren

Studenten die voor het eerst gaan werkplekleren in de ergotherapie doen dit door een semester te participeren in de beroepspraktijk. Volgens Dornan, Boshuizen, King en Scherpbier (2007)

beschouwen (geneeskunde)studenten die stage lopen participeren in de praktijk dan ook als het hoofdproces van werkplekleren. Participeren in de praktijk is echter iets anders dan werken in de praktijk. Dornan, et al. (2007) geven dit verschil duidelijk aan door te beschrijven dat werkplekleren in het kader van een opleiding plaatsvindt op een continuüm tussen passieve observatie (meekijken) en (voorbereiden en evalueren van) zelfstandige uitvoer. Studenten gaan niet direct zelfstandig aan het werk. Ze beginnen met het observeren van professionals, om vervolgens deeltaken over te nemen en pas daarna -onder supervisie en verantwoordelijkheid van de begeleider- zelfstandig beroepstaken uit te voeren. Daarbij zullen studenten niet voor alle beroepstaken dezelfde ontwikkeling doormaken, waardoor ze voor de ontwikkeling van de ene vaardigheid nog aan het observeren zijn, terwijl ze de andere al zelfstandig uitvoeren. Bij studenten ligt er dus een belangrijke nadruk op de ontwikkeling tot professional tijdens werkplekleren. Niet voor niets is 'kennis over gebruiken en werkwijzen binnen een beroep' een leeruitkomst, die enkel het werkplekleren van studenten typeert (Virtanen, Tynjälä, & Collin, 2009).

In reviews van onderzoeken naar werkplekleren in het algemeen, concludeert Tynjälä (2008, 2013) dat er grofweg drie soorten werkplekleren te onderscheiden zijn: leren als neveneffect van het uitvoeren van werkactiviteiten, opzettelijk leren in de vorm van semi-formele werk gerelateerde leeractiviteiten en leren door formele training op het werk of daarbuiten. Werkplekleren van studenten lijkt het meest te vallen in de tweede categorie, in ieder geval voor wat betreft de verwachting vanuit de opleiding: Studenten worden verwacht opzettelijk te leren aan de hand van werk gerelateerde leeractiviteiten. Kenmerkend voor werkplekleren, zowel in het kader van een hbo-opleiding, als in het kader van (ondersteund) werken op een werkplek, zijn echter ook de sociale interactie met collega's en cliënten (sociaal leren) en de rol die de organisatorische context van de werkplek of de werkcultuur speelt (Billett, 2002, 2004; Collin & Valleala, 2005; Kwakman, 2003; Tynjälä, 2008, 2013; Virtanen, et al., 2009; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014). Studenten lopen hun stage in een bepaalde context, waarin bepaalde leermogelijkheden geboden worden. Zij moeten in staat zijn om deze leerkansen te herkennen, er vervolgens gebruik van kunnen maken en ze ook nog zien te koppelen aan hun ontwikkeling tot professional. Daarnaast verwachten sommige stageadressen dat studenten al direct een deel van hun tijd besteden aan het productief 'meedraaien' in de organisatie. Daardoor worden de mogelijkheid en tijd om te oefenen en bewust te leren beperkt. Op andere plekken is de werkdruk van de begeleiders en andere collega's zo hoog, dat zij lastig toegankelijk zijn voor ondersteuning. Daarnaast spiegelen studenten zich aan hun begeleiders en collega's en gaan ze zich naarmate hun stage vordert en ze zich verder ontwikkelen, ook meer gedragen als professionals. Al deze factoren zouden ervoor kunnen zorgen dat het werkplekleren van studenten ook meer kenmerken vertoont van de eerste categorie: leren als neveneffect van het uitvoeren van werkactiviteiten. Dit leren

verloopt meer informeel (impliciet, onbedoeld en ongestructureerd), of meer reactief, waarbij bewustwording van het leren tijdens het uitvoeren van de taak plaatsvindt (Eraut, 2004).

Onderzoek naar werkplekleren onder ergotherapeuten en andere paramedici richt zich vooral op leren tijdens de eerste jaren van een professionele loopbaan (Hayward, et al., 2013; King, et al., 2007; Spalding, 2000; Tryssenaar & Perkins, 2001). Ondanks dat dit werkplekleren, zoals beschreven, overeenkomsten vertoont met het werkplekleren in het kader van een opleiding, zijn er ook de eerder beschreven verschillen gevonden. Daardoor is het niet goed mogelijk om, op basis van het beschikbare onderzoek onder paramedici als beginnend beroepsbeoefenaar, een uitspraak te doen over werkplekleren van ergotherapiestudenten tijdens hun eerste stage.

Zelfregulerend Werkplekleren

Berkhout, et al. (2015), die onderzoek deden naar factoren die zelfregulerend leren tijdens werkplekleren bevorderden bij geneeskundestudenten, vonden dat contextuele en sociale kenmerken een rol spelen bij het ontwikkelen van zelfregulerend leren. Dit sluit aan bij de bevindingen die eerder beschreven zijn met betrekking tot werkplekleren. Miligan, Fontana, Littlejohn en Margaryan (2015), die in de financiële sector onderzoek deden naar zelfregulatie tijdens werkplekleren, vonden dat met name overwegingen met betrekking tot taakinteresse, taakstrategieën en zelf-evaluatie (subprocessen van SRL) een mediërende rol hebben in de relatie tussen de contextkenmerken van een werkplek en daadwerkelijke leeractiviteiten die werknemers op een werkplek ondernemen. Deze bevindingen geven weliswaar enige samenhang weer tussen SRL en werkplekleren, maar scheppen geen duidelijkheid over hoe regulering van leerervaringen plaatsvindt tijdens werkplekleren.

Onderzoek dat hier wel op ingaat, werd onder andere uitgevoerd door Van Eekelen, Boshuizen en Vermunt (2005). Zij vonden dat leerervaringen soms gepland en zelf-gereguleerd werden, maar dat leren ook spontaan en extern gereguleerd plaatsvond of in een combinatie van externe en zelfregulatie. Endedijk, Vermunt, Verloop en Brekelmans (2012) vonden in hun onderzoek dat regulatie van werkplekleren zich afspeelt op twee dimensies: passieve versus actieve regulatie en prospectieve versus retrospectieve regulatie. Beide onderzoeken vonden echter plaats onder leraren die al meerdere jaren praktijkervaring hadden, waarmee de doelgroep verschilt van ergotherapiestudenten die voor het eerst gaan stagelopen. Margaryan, Littlejohn en Milligan (2013) vonden bij werknemers in de energiesector gelijksoortige conclusies, maar ook hier gaat het om werknemers die al langere tijd in de praktijk aan het werk zijn en is de context niet te vergelijken met die van ergotherapiestages. Het onderzoek dat tot nu toe is uitgevoerd naar SRL, gecombineerd met werkplekleren, is daarmee enerzijds niet gericht op hoe studenten hun leerervaringen reguleren en anderzijds uitgevoerd in een context of met een doelgroep die niet te vergelijken is met studenten die hun eerste stage lopen in de ergotherapie. Het eerste doel van het huidige onderzoek is dan ook het verkrijgen van inzicht in hoe ergotherapiestudenten leerervaringen reguleren tijdens hun eerste stage.

Zelfregulerend Leren en Vooropleiding

Onder studenten die hun eerste ergotherapiestage lopen, bevinden zich zowel studenten met een mbo-vooropleiding, als voormalig havo/vwo-leerlingen. Deze twee groepen verschillen in voorkennis en in de aard van de ervaringen die zij in hun vooropleiding hebben opgedaan. Mbo-leerlingen gaan immers al tijdens hun opleiding op stage en havo/vwo-leerlingen zijn meer geschoold in het zoeken en gebruiken van theorie. Omdat voorkennis een belangrijke rol speelt bij zelfregulerend leren (Boekaerts, 1997) en de voorkennis van deze twee groepen studenten verschilt, is het vermoeden dat er verschil in zelfregulatie(processen) zou kunnen bestaan tussen studenten met een mbo-vooropleiding en voormalig havo/vwo-leerlingen. Om de begeleiding van stagiaires zo goed mogelijk te kunnen aansluiten op persoonlijke behoeften, zal in het huidige onderzoek dit verschil ook worden onderzocht. Het tweede doel van dit onderzoek is daarmee het verkrijgen van inzicht in mogelijke verschillen in SRL tussen studenten met een mbo- of havo/vwo-achtergrond.

Vraagstellingen

Om de doelen te bereiken, werd dit onderzoek uitgevoerd aan de hand van een centrale vraag met vijf deelvragen. De centrale onderzoeksvraag voor dit onderzoek is:

Hoe reguleren ergotherapiestudenten leerervaringen tijdens hun eerste stage en zijn er verschillen in aanpak tussen studenten met een mbo- of havo/vwo- achtergrond?

Deze centrale vraagstelling is op te splitsen in vijf (deel)onderzoeksvragen:

1. Wat leren ergotherapiestudenten tijdens hun eerste stage?
2. Maken ergotherapiestudenten overwegingen vooraf aan leerervaringen tijdens hun eerste stage en zo ja, wat voor overwegingen zijn dat dan?
3. Zijn ergotherapiestudenten zich bewust van hun leerervaringen tijdens hun eerste stage en zo ja, op welk moment?
4. Reflecteren ergotherapiestudenten naar aanleiding van leerervaringen in hun eerste stage en zo ja, welke conclusies verbinden zij dan aan hun reflectie?
5. Zijn er verschillen in leeruitkomsten, de aard van overwegingen voorafgaand aan leerervaringen, het moment van bewust worden van leren en de aard van conclusies naar aanleiding van het leren van ervaringen tussen ergotherapiestudenten met een mbo- of een havo/vwo-achtergrond tijdens hun eerste stage?

Methode

Ontwerp

Het hier beschreven onderzoek betreft een exploratief, cross-sectioneel, deels beschrijvend deels vergelijkend onderzoek, met zowel kwalitatieve als kwantitatieve analyse. Omdat er nog niets bekend is over zelfregulerend leren in ergotherapiestages, is een exploratief onderzoek de aangewezen

methode. Het onderzoek werd goedgekeurd door de commissie ethische toetsing van de Open Universiteit (briefkenmerk: U2017/00931/FRO) en voor het onderzoek werd toestemming verleend door de opleidingsmanager en lector van de opleiding ergotherapie van de Hogeschool van Amsterdam (HvA).

Onderzoeksgroep

In semester 2 van studiejaar 2016-2017 liepen op de Hogeschool van Amsterdam 101 ergotherapiestudenten hun eerste stage. Van deze 101 studenten (15 mannen en 86 vrouwen), hadden er 69 algemeen voortgezet onderwijs gevolgd, 23 studenten waren voormalig mbo-leerlingen en 9 studenten hadden een andere vooropleiding. Aan het begin van het semester werd het onderzoek geïntroduceerd bij alle 101 studenten, middels een introductiehoorcollege en een mededeling op mijnhva.nl. Een week voor de start van het onderzoek, ontvingen dezelfde studenten allemaal een e-mail, waarin het onderzoek uiteen werd gezet en waarin ze werden uitgenodigd om een (verplicht) hoorcollege later die week bij te wonen. In het betreffende hoorcollege werd het onderzoek uitgebreid toegelicht en was er gelegenheid tot het stellen van vragen. Studenten die wilden deelnemen werd gevraagd een *informed consent* te tekenen. Dit hebben 40 studenten gedaan (30 vrouwen en 10 mannen), waaronder 24 voormalig havisten, 9 voormalig mbo-ers en 7 studenten met een andere vooropleiding.

Voorafgaand aan eigenlijke het onderzoek, werd een pilotonderzoek uitgevoerd met als doel de bruikbaarheid van het meetinstrument te bepalen voor ergotherapiestudenten. Voor het pilotonderzoek ontvingen alle ergotherapiestudenten van de HvA, die in semester 1 van studiejaar 2016-2017 stage liepen, een e-mail, waarin het eigenlijke onderzoek en de pilot werden toegelicht en waarin zij werden uitgenodigd om zich aan te melden voor een focusgroep bijeenkomst. De onderzoeksgroep van de pilot bestond uit 9 studenten. Dit waren allen vrouwen met een gemiddelde leeftijd van 22,67 jaar ($SD= 2.35$). Vier studenten hadden een havo/vwo-achtergrond en 5 studenten waren voormalig mbo-leerlingen.

Materialen

Data voor het beantwoorden van de eerste vier onderzoeksvragen werd verzameld aan de hand van een gestructureerd leerverslag op google drive. Dit leerverslag bevat vragen die moeten worden beantwoord aan de hand van een door studenten zelf gekozen leerervaring. De vragen zijn gestructureerd aan de hand van de fasen van zelfregulerend leren: overwegingen vooraf, bewust zijn van de leerervaring en (conclusies uit) reflectie. Het gestructureerde leerverslag werd ontwikkeld door Endedijk (2010). De ontwikkeling en validering van het instrument is gepubliceerd door Endedijk, Brekelmans, Slegers en Vermunt (2016). Zij concludeerden dat het gestructureerde leerverslag de regulatie van het leren van leraren, die een post academische duale opleiding volgden, op een valide en

betrouwbare manier meet. Het leerverslag bestaat uit acht hoofdvragen en een aantal sub-vragen (zie bijlage 1). De eerste vraag is een open vraag. De andere vragen bevatten vaste antwoordcategorieën. Om te zorgen dat studenten niet gedwongen worden om te kiezen, is aan iedere vraag de antwoordcategorie: 'Overige...' toegevoegd, waarin studenten vrij zijn om hun eigen antwoord te formuleren. Leeruitkomsten werden geïnventariseerd aan de hand van de vraag: Wat heb je geleerd? (vraag 1). De aard van overwegingen voorafgaand aan leerervaringen werd geïnventariseerd door te vragen naar planning van de leerervaring (vraag 2), strategische planning (vraag 3 en 4) en *self-efficacy beliefs* (vraag 5). Het moment van bewustzijn van leerervaringen werd onderzocht aan de hand van vraag 6. Of studenten reflecteren werd nagegaan op basis van de beschrijvingen van de leerervaringen bij vraag 1 en het duiden van reflectieve manieren van leren in vraag 3 en reflectieve leermomenten in vraag 6. De aard van de conclusies naar aanleiding van de leerervaringen werd onderzocht door te vragen naar (on)tevredenheid (zelf-reactie) (vraag 7) en vervolgacties (vraag 8).

Door middel van een focusgroep bijeenkomst, werd in een pilotonderzoek de bruikbaarheid van het gestructureerde leerverslag voor ergotherapiestudenten geëvalueerd. Conclusie uit het pilotonderzoek was dat de vragen helder waren, dat de studenten hun antwoorden weerspiegeld zagen in de antwoordcategorieën van het gestructureerde leerverslag en dat het instrument daarmee bruikbaar was voor ergotherapiestudenten.

Procedure

Voorafgaand aan de focusgroep bijeenkomst van het pilotonderzoek, kregen de studenten de instructie om, aan de hand van een zelfgekozen leerervaring, alle vragen van het leerverslag eerst in eigen woorden te beantwoorden om vervolgens na te gaan of hun antwoord overeen kwam met één van de antwoordcategorieën van het gestructureerde leerverslag. Tijdens de focusgroep bijeenkomst van 1 uur werden de helderheid van de vragen en de bruikbaarheid van de antwoordcategorieën bediscussieerd en werd gezamenlijk een conclusie getrokken over de bruikbaarheid van het gestructureerde leerverslag voor ergotherapiestudenten.

Voor de start van het eigenlijke onderzoek, kregen studenten in een hoorcollege uitleg over wat er van hen werd verwacht: in een tijdsbestek van twee weken, vier keer online het gestructureerde leerverslag invullen, steeds naar aanleiding van een zelf gekozen leerervaring die maximaal een week ervoor had plaatsgevonden. Gedurende de twee weken, waarin studenten geacht werden de leerverslagen in te vullen, kregen zij iedere week één e-mail met daarin het aantal tot dan toe ingevulde leerverslagen en een aanmoediging om de leerverslagen in te vullen (zie bijlage 2).

Analyse

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werden de antwoorden op de vragen van het leerverslag verwerkt in een Excel spreadsheet, die vervolgens werd geïmporteerd in SPSS, versie 24.

Antwoorden per student werden handmatig gegenereerd in Excel en als apart databestand ingevoerd in SPSS. Wanneer studenten een vraag in het leerverslag met 'overige' hadden beantwoord, werd inhoudelijk naar de toegevoegde beschrijving gekeken om na te gaan of deze toch binnen een van de bestaande antwoordcategorieën te plaatsen was, of nieuwe informatie opleverde. In het laatste geval werd een nieuwe categorie toegevoegd aan de al bestaande antwoordcategorieën. De onderbouwing van de keuzes hierin werd vastgelegd.

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 1 (over leeruitkomsten) werd een kwalitatieve analyse uitgevoerd van de door studenten beschreven antwoorden op vraag 1 van het leerverslag. Hierbij werden de stappen voor kwalitatieve analyse uit hoofdstuk 8 van Creswell (2014) gevolgd. Om een algemeen beeld te krijgen van de data, werden eerst alle leerverslagen doorgelezen. Daarna volgde codering van de leerervaringen met behulp van het softwareprogramma RQDA, versie 3.3.3, waarbij per leerervaring alle antwoorden van het leerverslag zichtbaar waren om context te geven aan de beschrijving. Na vier iteraties werd saturatie bereikt. Vervolgens werden samenhangende codes geclusterd om codecategorieën voor leeruitkomsten te creëren. Bij het categoriseren werd in eerste instantie uitgegaan van de categorieën van Endedijk (2010). De per codecategorie geclusterde leerervaringen werden nogmaals kritisch gelezen, op basis waarvan de naam en omschrijving van de codecategorieën zo werd aangepast dat deze de inhoud van de aan de categorie toegewezen leerervaringen dekte. Leerervaringen die bij nader inzien beter in een andere categorie pasten, werden additioneel gecodeerd, waardoor zij ook in een andere categorie zichtbaar werden. Hierna werden de leerervaringen binnen de categorieën een laatste maal doorgenomen en definitief aan de codecategorie gekoppeld. De gevolgde stappen en de onderbouwing van keuzes werden vastgelegd in journaals en memo's. Om de bevindingen te valideren, werden 33 van de 122 leerervaringen (één per student) gezamenlijk met een medestudent gecodeerd. De keuze voor gezamenlijk coderen -boven onafhankelijke codering- werd gemaakt, omdat de leerervaringen veel specifieke ergotherapeutische termen bevatten en de medestudent geen kennis van de ergotherapie had. Over 32 van de 33 leerervaringen werd overeenstemming bereikt. De gevonden categorieën voor leeruitkomsten werden in Excel gekoppeld aan de leerervaringen.

Het antwoord op onderzoeksvraag 2 (over overwegingen vooraf) werd verkregen aan de hand van frequentieanalyses van de variabelen die werden gecreëerd op basis van de antwoorden op vraag 2a tot en met 5c van het leerverslag in beide hiervoor beschreven databestanden. Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 3 (over bewust zijn van leren) werden een frequentieanalyses uitgevoerd voor de variabele die werd gecreëerd naar aanleiding van de gegeven antwoorden op vraag 6 van het leerverslag.

Voor het beantwoorden van het eerste deel van onderzoeksvraag 4 (reflecteren studenten?) werd gezocht naar uitingen van spontane reflectie in de leerverslagen. Gestart werd met kwalitatieve analyse

van de in vraag 1 van het leerverslag beschreven leerervaringen, toegespitst op reflectieve uitingen. Hierbij werd de eerder beschreven werkwijze gevolgd. Na twee iteraties werd saturatie bereikt. Validatie vond weer plaats door 33 van de 122 leerverslagen gezamenlijk met een medestudent te coderen, waarbij over alle leerervaringen overeenstemming werd bereikt. Op basis van de kwalitatieve analyse werd de variabele 'spontane reflectie: reflectie in beschrijving leerervaringen' aangemaakt in SPSS. Daarna werden andere uitingen van spontane reflectie in de leerverslagen gezocht door inhoudelijke analyse van de antwoordcategorieën van vraag 3 en 6 uit het leerverslag. In de antwoordcategorieën van vraag 3 werd gezocht naar reflectief te duiden manieren van leren, terwijl in de antwoordcategorieën van vraag 6 werd gezocht naar reflectief te duiden momenten van bewust worden van de leerervaring. Voor beide vragen werd een nieuwe variabele gecreëerd, die deze spontane reflectie weerspiegelt. De in totaal drie nieuw gegenereerde variabelen werden vervolgens samengevoegd tot de dichotome variabele 'spontane reflectie in het leerverslag', waarop frequentieanalyse werd toegepast om het eerste deel van onderzoeksvraag 4 te beantwoorden. Het tweede deel van onderzoeksvraag 4 (conclusies uit reflectie) werd beantwoord aan de hand van frequentieanalyses van de variabelen die werden gecreëerd op basis van de antwoorden op vraag 7 en 8 van het leerverslag.

Voor de variabelen die weergeven of studenten overwegingen maakten, zich bewust waren van hun leerervaring, reflecteerden en conclusies trokken, werden de frequentieanalyses zowel op leerverslagniveau als op studentniveau uitgevoerd. De andere frequentieanalyses werden alleen uitgevoerd op leerverslagniveau.

Om een compleet overzicht te creëren van hoe studenten hun leerervaringen reguleren tijdens hun eerste stage (eerste deel van de centrale onderzoeksvraag), werd in beide databestanden frequentieanalyse toegepast op de variabele 'conclusie uit reflectie: vervolg', geordend naar de variabelen die aangeven of (in het databestand per leerverslag) en in hoeveel van de leerverslagen (in het databestand per student) er sprake is van (a) planning van de leerervaring, strategische planning en overweging van *self-efficacy beliefs*, (b) bewustzijn van de leerervaring en (c) spontane reflectie.

Een mogelijke relatie tussen de verschillende onderdelen van het leerverslag en de vooropleiding van de studenten die de leerverslagen hadden geschreven (onderzoeksvraag 5), werd geanalyseerd aan de hand van Pearson's chi-kwadraat analyse. Het gebruik van de resultaten van de Pearson's chi-kwadraat analyse kent twee voorwaarden: Het aantal cellen met een verwachte cel frequentie van minder dan 5 moet kleiner zijn dan 20% van het totale aantal cellen en de verwachte cel frequentie mag niet kleiner zijn dan 1 (Field, 2013). Wanneer niet aan deze voorwaarden werd voldaan, werd gekozen voor Fisher's exact test. Het gekozen significantieniveau $\alpha = .05$.

Resultaten

Participanten

Uit de totale onderzoekspopulatie van 101 studenten van de HvA die in semester 2 hun eerste stage liepen, hadden 40 studenten zich aangemeld voor het onderzoek, waarvan er uiteindelijk 33 één of meerdere leerverslagen hebben ingevuld. Dit betrof 25 vrouwen en 8 mannen, variërend in leeftijd van 18 tot en met 27, met een gemiddelde leeftijd van 21,12 jaar ($SD= 2,72$). Vierentwintig studenten hadden havo als vooropleiding, 6 studenten mbo en 3 studenten hadden een andere vooropleiding. In totaal hebben de 33 studenten 122 leerverslagen ingevuld. In tabel 1 is het aantal ingevulde leerverslagen te zien, geordend naar vooropleiding, geslacht en leeftijd van de student.

Tabel 1

Aantal ingevulde leerverslagen per leeftijdscategorie, geordend naar vooropleiding en geslacht

Vooropleiding	Geslacht	Leeftijd	N studenten	Modus	Range	Minimum	Maximum	N leerverslagen
HAVO	vrouw	18	4	4	0	4	4	16
		19	4	5	4	1	5	15
		20	2	5	0	5	5	10
		21	6	4	4	1	5	22
		25	1	4	0	4	4	4
	man	19	3	1 ^a	3	1	4	7
		20	1	4	0	4	4	4
		23	2	2 ^a	3	2	5	7
		27	1	4	0	4	4	4
MBO	vrouw	21	2	4	0	4	4	8
		22	1	3	0	3	3	3
		26	1	4	0	4	4	4
		27	1	4	0	4	4	4
	man	24	1	3	0	3	3	3
Overig	vrouw	19	1	3	0	3	3	3
		21	1	4	0	4	4	4
		27	1	4	0	4	4	4
Totaal			33					122

Note. N studenten = aantal studenten binnen deze leeftijdscategorie. N leerverslagen = totaal aantal leerverslagen dat studenten in deze leeftijdscategorie hebben ingevuld.

^aEr bestaan meerdere modi. De kleinste waarde wordt getoond.

Onderzoeksvraag 1: Leeruitkomsten

Uit de kwalitatieve analyse van vraag 1 van het leerverslag kwamen zes categorieën van leeruitkomsten naar voren. In tabel 2 zijn de resultaten van de frequentieanalyse van deze zes categorieën weergegeven, inclusief een beschrijving van de categorie en een voorbeeld uit de data. Hierin is te zien dat studenten in 30,3% van de leerervaringen persoonlijke ontwikkeling beschreven, in 24,6% van de leerervaringen een specifieke ergotherapeutische vaardigheid ontwikkelden en in

18,9% van de leerervaringen procedurele kennis hadden opgedaan. Andere leeruitkomsten waren het leren van een vuistregel en ‘praktijktheorie’. Van 8 van de leerervaringen (6,6%) werd niet duidelijk wat de student had geleerd.

Tabel 2

Frequenties (N) en percentages (%) van leeruitkomsten met categoriebeschrijving en een voorbeeld

Categorie	Categoriebeschrijving	Voorbeeld uit de data	N	%
Persoonlijke ontwikkeling	De student beschrijft inzicht in of ontwikkeling van haar/zijn persoonlijke manier van werken of leren.	Ik heb geleerd dat iets uitproberen, reflecteren en feedback vragen een goeie manier voor mij is om dingen in de praktijk te leren.	37	30,3
Procedurele kennis	De student beschrijft (de ontwikkeling van) kennis over ergotherapeutische werkwijzen.	Ik heb geleerd hoe ik een pakket van eisen voor een rolstoel moet maken.	23	18,9
Specifieke ergotherapeutische vaardigheid	De student beschrijft (de ontwikkeling van) een specifieke ergotherapeutische vaardigheid in termen van gedrag.	Vandaag heb ik geleerd om volledig zelfstandig op de juiste manier de ACL bij een cliënt af te nemen.	30	24,6
Praktijktheorie	De student beschrijft een voorbeeld van het weten in welke situatie welk soort ergotherapeutische interventie belangrijk of goed is om te doen of een theoretisch inzicht is ontstaan naar aanleiding van een ervaring in de praktijk.	Ik heb geleerd dat een cliënt visuele voorbeelden nodig heeft, omdat gesproken uitleg niet meteen duidelijk is voor haar.	9	7,4
Vuistregel	De student beschrijft wat hij/zij heeft geleerd op het niveau van een vuistregel; een strikte regel die altijd moet worden gevolgd.	Kort en bondig spreken bij mensen met NAH.	15	12,3
Onduidelijk	De student beschrijft een ervaring, activiteit of steekwoorden, maar het wordt niet duidelijk wat de student ervan geleerd heeft.	Ik heb de SULCS afgenomen bij een cliënt.	8	6,6
Totaal			122	100,0

Onderzoeksvraag 2: Overwegingen vooraf aan de Leerervaringen

De overwegingen vooraf aan de leerervaring zijn uitgevraagd aan de hand van vraag 2a tot en met 5c van het leerverslag. Uit de frequentieanalyses van de variabelen ‘overweging vooraf: planning leerervaring’ (vraag 2a), ‘overweging vooraf: strategische planning’ (vraag 4a) en ‘overweging vooraf: overweging *self-efficacy beliefs*’ (vraag 5a), op leerverslagniveau (zie tabel 11), is het volgende op te maken: Minder dan de helft van de leerervaringen (51 van de 122) was vooraf door de studenten gepland. In 80,4% van de geplande leerervaringen was sprake van strategische planning, omdat studenten aangaven vooraf te hebben nagedacht over hun manier van leren en in 92,2% van de geplande leerervaringen hadden studenten van tevoren nagedacht over de kans van slagen. In 24 leerverslagen verwachtten de studenten succes (47,1%), in één leerverslag verwachtte een student te falen (2%) en in 22 leerverslagen waren de studenten van tevoren niet zeker over de afloop (43,1%).

De frequentieanalyses op studentniveau (zie tabel 12) wijzen uit dat 5 van de 33 studenten (15,2%) studenten geen enkele overweging vooraf hadden gemaakt. Van de overige 28 studenten, hadden er 3 al hun leerervaringen gepland, terwijl er bij 25 studenten sprake was van planning van de leerervaring

in minimaal één leerverslag. Bij twee derde (67,9%) van de studenten, die één of meer leerervaringen hadden gepland, was er sprake van strategische planning in alle geplande leerervaringen, terwijl 82,1% minimaal in één leerverslag hun manier van leren had overwogen. *Self-efficacy beliefs* werden door 85,7% van de studenten die minimaal één leerervaring hadden gepland overwogen in al hun leerervaringen, terwijl 2 studenten (7,1%) hier voor geen van hun leerervaringen bij hadden stilgestaan. Samenvattend kan uit frequentieanalyse op studentniveau, waarin de variabelen ‘overweging vooraf: planning leerervaring’, ‘overweging vooraf: strategische planning’ en ‘overweging vooraf: overweging *self-efficacy beliefs*’ werden gecombineerd, worden opgemaakt dat 3 van de 33 studenten (9,1%) in alle leerverslagen zowel hun leerervaring, als hun manier van leren (strategische planning), als de kans op succes (*self-efficacy beliefs*) vooraf hadden overwogen (zie tabel 12).

Vraag 2b, die inging op de aanleiding voor de leerervaring en alleen werd gesteld aan studenten die hun leerervaring hadden gepland, werd drie keer met ‘overige’ beantwoord. De inhoudelijke analyse van twee van de drie aanvullende beschrijvingen leidde tot een nieuwe antwoordcategorie: ‘Het was belangrijk of vereist voor deze stage’. De derde beschrijving kwam inhoudelijk overeen met de antwoordcategorie ‘Ik wilde ervaring opdoen’. De resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘overweging vooraf: aanleiding’ zijn weergegeven in tabel 3. Hierin is te zien dat de studenten het vaakst aangaven ervaring te willen opdoen (35,5%), gevolgd door zichzelf willen voorbereiden op toekomstige nieuwe situaties (25,5%). Ontevredenheid over een eerdere ervaring, nieuwsgierigheid, stimulering door anderen en dat het belangrijk of vereist was voor deze stage werden achtereenvolgens in afnemende frequentie aangegeven.

Tabel 3

Frequenties (N) en percentages (%) van overweging vooraf: aanleiding voor de leerervaring

Vraag 2b: Wat was de belangrijkste aanleiding om dit te willen leren?	N	%
Ik was ontevreden over een eerdere ervaring.	9	17,6
Ik was nieuwsgierig.	6	11,8
Anderen hebben me gestimuleerd om me hierin te ontwikkelen.	3	5,9
Ik wilde mezelf voorbereiden op nieuwe situaties waar ik in de toekomst mee te maken kan krijgen.	13	25,5
Ik wilde ervaring opdoen.	18	35,3
Het was belangrijk of vereist voor deze stage	2	3,9
Totaal	51	100,0

Vraag 3 van het leerverslag, over manieren van leren, werd vier keer beantwoord met ‘overige’. Analyse van drie van de aanvullende beschrijvingen leidde tot de formulering van een nieuwe antwoordcategorie: ‘...een combinatie van manieren’. Uit de vierde beschrijving viel niet op te maken op welke manier de student had geleerd, waarmee dit antwoord als missend werd beschouwd. In tabel

4 zijn de resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘overweging vooraf: manier van leren’ weergegeven. Met de toevoeging van de nieuwe antwoordcategorie, werden er uiteindelijk acht verschillende manieren van leren gerapporteerd, waarvan doen of ervaren (36,9%), feedback krijgen (18,0%) en iets uitproberen (13,9%) het meest werden aangegeven. Nagaan wat er goed en minder goed ging, informatie zoeken of krijgen, aanpak van anderen observeren, rollenanalyse en een combinatie van manieren werden ieder in minder dan 10% van de leerverslagen genoemd. In één verslag wist de student niet hoe hij/zij had geleerd.

Tabel 4

Frequenties (N) en percentages (%) van overweging vooraf: manieren van leren

Student heeft geleerd door:	N	%
....dat weet ik eigenlijk niet.	1	0,8
....het te doen of te ervaren.	45	36,9
....iets uit te proberen.	17	13,9
....na te gaan wat er goed en minder goed ging. ^a	12	9,8
....mijn rol en die van anderen in de situatie te analyseren. ^a	4	3,3
....informatie te zoeken/krijgen.	11	9,0
....feedback van anderen te krijgen.	22	18,0
....te observeren hoe anderen iets aanpakken.	6	4,9
....een combinatie van manieren ^b	3	2,5
Totaal	121	99,2
Missende waarde	1	0,8
Totaal	122	100,0

Note. ^aReflectieve manier van leren. ^bGeen van deze manieren was volgens de inhoudelijke analyse reflectief te duiden.

Vraag 4b vroeg naar een reden voor de keuze van de manier van leren en werd in de leerverslagen drie keer met ‘overige’ beantwoord. Twee van de aanvullende beschrijvingen kwamen inhoudelijk overeen met de antwoordcategorie ‘Omdat, vergeleken met andere manieren van leren, deze manier voor mij vaak goed werkt.’ De derde beschrijving had geen betrekking op de onderbouwing van de manier van leren en werd als missend beschouwd.

Tabel 5

Frequenties (N) en percentages (%) van overweging vooraf: onderbouwing manier van leren

Vraag 4b: Waarom had je van tevoren deze manier van leren gekozen?	N	%
Omdat je dit niet op een andere manier kunt leren.	13	31,7
Ik kreeg de opdracht of suggestie van iemand anders om het op deze manier te leren.	5	12,2
Dit was de gemakkelijkste of snelste manier om het te leren.	3	7,3
Omdat, vergeleken met andere manieren van leren, deze manier voor mij vaak goed werkt.	19	46,3
Totaal	40	97,6
Missende waarde	1	2,4
Totaal	41	100,0

De resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘overweging vooraf: onderbouwing manier van leren’ staan beschreven in tabel 5. ‘Omdat deze manier voor de student vaak goed werkt’ (46,3%) en ‘omdat je het niet op een andere manier kunt leren’ (31,7%), bepaalden samen voor meer dan drie kwart de onderbouwing voor de keuze van de manier van leren. Andere redenen die werden genoemd waren ‘omdat de student de opdracht of suggestie van iemand anders kreeg’ en ‘omdat dit de gemakkelijkste of snelste manier was om het geleerde te leren’.

Redenen voor de verwachting van succes en falen zijn ten slotte weergegeven in tabel 6, waarin de resultaten van de frequentieanalyses naar aanleiding van vraag 5b en 5c uit het leerverslag zijn verwerkt. Van de vier redenen die de studenten gaven voor de verwachting van succes zijn goede voorbereiding (50%) en vertrouwen in eigen kunnen (33,3%) de belangrijkste. Dat respectievelijk dezelfde manier van leren en dezelfde omstandigheden van leren eerder ook een goed resultaat opleverden, bepaalden ieder nog 8,3% van de gegeven redenen voor verwachting van succes. De reden die de student gaf voor de verwachting van falen, was ‘weinig vertrouwen in eigen kunnen’.

Tabel 6

Frequenties (N) en percentages (%) van overweging vooraf: onderbouwing van self-efficacy beliefs

Verwachting vooraf	Onderbouwing verwachting	N	%
Succes	Ik had vertrouwen in mijn eigen kunnen om het tot een goed einde te brengen.	8	33,3
	Ik had me goed voorbereid.	12	50,0
	Een vorige keer dat ik iets op dezelfde manier ging leren, had het ook een goed resultaat.	2	8,3
	Een vorige keer dat ik iets in dezelfde omstandigheden ging leren, had het ook een goed resultaat.	2	8,3
	Totaal	24	100,0
Falen	Ik had weinig vertrouwen in mijn eigen kunnen om het tot een goed einde te brengen.	1	100,0

Onderzoeksvraag 3: Moment van Bewust Zijn van Leerervaringen

Het moment van bewust worden van de leerervaring werd uitgevraagd met vraag 6 van het leerverslag. Drie studenten gaven een beschrijving bij ‘overige’, waarvan er twee inhoudelijk overeen kwamen met de antwoordcategorie ‘Op het moment dat ik de reactie van anderen zag of hoorde’. De andere had geen betrekking op het moment van bewustzijn van de leerervaring en werd daarom als missend beschouwd. In tabel 7 zijn de resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘moment van bewust worden van leren’ weergegeven. Zeven momenten waarop studenten zich bewust werden van hun leren zijn, in aflopende frequentie: (a) toen ze feedback kregen, (b) toen ze merkten dat iets lukte of werkte, (c) na reflectie, (d) toen ze beseften nieuwe informatie te hebben gekregen, (e) toen ze de reactie van anderen zagen of hoorden, (f) toen ze merkten dat iets niet lukte of werkte en (g) toen ze zich bewust werden van hun eigen gedrag. Uit tabel 7 valt verder op te maken dat studenten zich in twee van de leerverslagen niet bewust waren van het leren, omdat ze niet konden aangeven op welk

moment ze erachter kwamen iets geleerd te hebben. De frequentieanalyse per student wijst uit dat dit twee verschillende studenten betreft (zie tabel 12).

Tabel 7

Frequenties (N) en percentages (%) van het moment bewust zijn van leren

Vraag 6: Op welk moment kwam je erachter dat je iets had geleerd?	N	%
Op het moment dat ik merkte dat het lukte/werkte.	26	21,3
Op het moment dat ik merkte dat het NIET lukte/werkte.	11	9,0
Op het moment dat ik de reactie van anderen zag of hoorde.	12	9,8
Op het moment dat ik feedback kreeg.	29	23,8
Nadat ik had gereflecteerd op de ervaring die ik had. ^a	15	12,3
Op het moment dat ik beseftte dat ik nieuwe informatie had gekregen.	15	12,3
Op het moment dat ik me bewust werd van mijn eigen gedrag.	11	9,0
Dat weet ik eigenlijk niet.	2	1,6
Totaal	121	99,2
Missende waarde	1	0,8
Totaal	122	100,0

Note. ^aLetterlijk sprake van reflectie als leermoment.

Onderzoeksvraag 4: (Spontane) Reflectie en Conclusies hieruit

In tabel 8 worden de uitkomsten getoond van de kwalitatieve analyse van vraag 1 van het leerverslag, waarin werd gezocht naar uitingen van spontane reflectie in de beschrijving van de leerervaringen. Hierin zijn de twee categorieën (reflectie en geen reflectie) weergegeven, voorzien van een categoriebeschrijving en een voorbeeld uit de data. De in vraag 3 van het leerverslag geduide reflectieve manieren van leren zijn ‘...na te gaan wat er goed en minder goed ging’ en ‘...mijn rol en die van anderen in de situatie te analyseren’ (zie tabel 4). In vraag 6 is in één antwoordcategorie letterlijk sprake van reflectie als moment van bewust worden van leren, namelijk ‘Nadat ik had gereflecteerd op de ervaring die ik had’ (zie tabel 7).

Tabel 8

Uitkomsten kwalitatieve analyse van uitingen van spontane reflectie in de beschrijving van de leerervaringen

Categorie	Categoriebeschrijving	Voorbeeld uit de data
Reflectie in de beschrijving van de leerervaring	De beschrijving van de leerervaring is een reflectie op zich of er wordt een toelichting gegeven op wat er is geleerd.	Ik heb geleerd dat het voortouw nemen in een gesprek fijner is, omdat jij dan de controle hebt over het gesprek. Het gesprek was met docent om zo met een organisatie te gaan samenwerken.
Geen reflectie in de beschrijving van de leerervaring	De student beschrijft een ervaring, activiteit of steekwoorden, maar er blijkt geen reflectie uit deze beschrijving.	Ik heb geleerd hoe ik iemand het beste kan ondersteunen tijdens het doen van een transfer.

De resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘spontane reflectie binnen het leerverslag’, die werd gegenereerd aan de hand van de hiervoor beschreven bevindingen, wijzen uit dat er in 42,6% van de leerverslagen minimaal sprake is van één vorm van spontane reflectie (zie tabel 11). Op studentniveau wordt duidelijk dat, hoewel drie kwart van de studenten (75,8%) spontaan reflecteert in

minimaal één leerverslag, geen enkele student spontaan reflecteert in alle leerverslagen en dat er in de leerverslagen van 8 studenten (24,2%) geen enkele sprake was spontane reflectie (zie tabel 12).

Conclusies over tevredenheid werden uitgevraagd aan de hand van vraag 7a. Uit de resultaten van de frequentieanalyses van de variabele ‘conclusie uit reflectie: ontevredenheid’ (vraag 7a), op zowel leerverslag- als studentniveau, komt naar voren dat twee derde van de studenten aangaf ontevreden te zijn over in totaal 46 van de 122 beschreven leerervaringen. Elf van de 33 studenten (33,3%) waren juist tevreden over alle leerervaringen. Oorzaken van de in de 46 leerervaringen aangegeven ontevredenheid zijn weergegeven in tabel 9, waarin de resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘conclusie uit reflectie: onderbouwing ontevredenheid’ (vraag 7b) staan beschreven. Er waren 6 studenten (13%) die bij vraag 7b een beschrijving hadden gegeven bij ‘overige’. Omdat deze zes beschrijvingen zeer van elkaar verschilden, werden ze gebundeld in een nieuwe antwoordcategorie: ‘Overige redenen voor ontevredenheid met de leerervaring’. Daarnaast gaven studenten aan ontevreden te zijn omdat ze bepaalde zaken op een andere manier hadden willen doen (28,3%), zich beter hadden willen voorbereiden (26,1%), dit al veel eerder hadden willen leren (15,2%), gehoopt hadden dat een cliënt zich anders zou hebben gedragen (8,7%) of gehoopt hadden dat anderen beter zouden meewerken (8,7%).

Tabel 9

Frequenties (N) en percentages (%) van conclusie uit reflectie: onderbouwing ontevredenheid

Vraag 7b: Achteraf gezien, had ik...	N	%
... dit al veel eerder willen leren.	7	15,2
... mezelf beter willen voorbereiden.	12	26,1
... bepaalde dingen op een andere manier willen aanpakken tijdens deze ervaring.	13	28,3
... gehoopt dat de cliënt zich anders had gedragen.	4	8,7
... gehoopt dat andere personen beter zouden meewerken.	4	8,7
Overige redenen voor ontevredenheid met de leerervaring	6	13,0
Totaal	46	100,0

Vraag 8 vroeg ten slotte naar het vervolg op de leerervaring en werd door twee studenten beantwoord met een beschrijving bij ‘overige’. Eén beschrijving vertoonde inhoudelijk overeenkomsten met de antwoordcategorie ‘Ik heb precies bedacht wat ik ga doen als ik weer in een dergelijke situatie terecht kom’. De andere kwam inhoudelijk overeen met de antwoordcategorie ‘Ik wil wat ik heb geleerd nog verder verbeteren’. De resultaten van de frequentieanalyse van de variabele ‘conclusie uit reflectie: vervolg’ zijn weergegeven in tabel 10, waarin te zien is dat studenten hun leerervaring in de meeste gevallen opvolgden door het geleerde verder te willen verbeteren (29,5%) of te willen toepassen in de praktijk (15,6%). Het stellen van een leerdoel, het geleerde in een andere situatie uitproberen, precies hebben bedacht wat te doen in een dergelijke situatie in de toekomst en het geleerde zo blijven doen werden ieder ongeveer in gelijke mate aangegeven. ‘Nog een keer

proberen' werd het minst gerapporteerd. In vier van de leerverslagen (3,3%) hebben de studenten geen vervolg gepland. Frequentieanalyse op studentniveau laat zien dat het hier gaat om 4 verschillende studenten (zie tabel 12). Deze vier studenten hadden allen meer dan één leerverslag ingevuld.

Tabel 10

Frequenties (N) en percentages (%) van conclusie uit reflectie: vervolg

Vraag 8: Hoe ga je nu met deze leerervaring verder?	N	%
Het ging niet zoals ik wilde, dus ik ga het nog een keer proberen.	7	5,7
Ik heb precies bedacht wat ik ga doen als ik weer in een dergelijke situatie terecht kom.	13	10,7
Ik wil wat ik heb geleerd zo blijven doen.	13	10,7
Ik wil wat ik heb geleerd nog verder verbeteren.	36	29,5
Ik wil wat ik heb geleerd gaan toepassen in de praktijk.	19	15,6
Ik wil wat ik heb geleerd gaan uitproberen in een andere situatie.	14	11,5
Op basis van wat ik nu heb geleerd, heb ik een nieuw leerdoel voor mezelf gesteld.	16	13,1
Ik heb (nog) geen nieuwe plannen.	4	3,3
Totaal	122	100,0

Centrale Vraag: Regulering van Leerervaringen

De resultaten van een frequentieanalyse van 'conclusie uit reflectie: vervolg', geordend naar de variabelen die aangeven in hoeveel van de leerverslagen sprake is van (a) planning van de leerervaring, strategische planning en overweging van *self-efficacy beliefs*, (b) bewustzijn van de leerervaring en (c) spontane reflectie, is op leerverslagniveau beschreven in tabel 11 en op studentniveau weergegeven in tabel 12.

Tabel 11

Overzicht samenhang (frequenties (N) en percentages (%)) van overwegingen vooraf, bewustzijn van leren, spontane reflectie en planning vervolg per leerverslag.

Planning leerervaring	SP	SEB	Bewust van leerervaring	SR	Planning vervolg	N	%
Gepland	Ja	Ja	Op enig moment	Ja	Ja	19	15,6
				Nee	Ja	19	15,6
					Nee	1	0,8
	Nee	Nee	Op enig moment	Ja	Ja	2	1,6
		Ja	Op enig moment	Ja	Ja	2	1,6
					Nee	1	0,8
		Nee	Op enig moment	Nee	Ja	5	4,1
				Nee	Ja	2	1,6
					Nee	1	0,8
				Nee	Ja	27	22,1
					Nee	1	0,8
				Nee	Ja	41	33,6
Ongepland	.	.	Nee	Nee	Ja	1	0,8
					Nee	1	0,8
Totaal						122	100,0

Note. SP = strategische planning; SEB = *self-efficacy beliefs*; SR = spontane reflectie binnen het leerverslag

Tabel 12

Overzicht samenhang (in frequentie (N) en percentages (%)) van overwegingen vooraf, bewust zijn van leren, spontane reflectie en planning vervolg per student

Planning leerervaring	Strategische planning	Overweging self-efficacy beliefs	Bewust v. leerervaring	SR ^a	Planning vervolg	N	%
Alle leerervaringen gepland	In alle geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Nee	Voor alle leerervaringen	1	3,0
				Ja	Voor alle leerervaringen	2	6,1
Meer dan de helft van de leerervaringen gepland	In alle geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor alle leerervaringen	3	9,1
	In meer dan de helft van de geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In 1 leerverslag niet	Ja	Voor alle leerervaringen	1	3,0
	in minder dan de helft van de geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor 1 leerervaring niet	1	3,0
De helft van de leerervaringen gepland	In alle geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor alle leerervaringen	4	12,1
		In de helft van de geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor alle leerervaringen	1	3,0
	In de helft v.d. geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor alle leerervaringen	1	3,0
		In de helft van de geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor alle leerervaringen	1	3,0
	In geen van de geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Nee	Voor alle leerervaringen	1	3,0
Minder dan de helft van de leerervaringen gepland	In alle geplande leerervaringen	In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Nee	Voor alle leerervaringen	2	6,1
					Voor 1 leerervaring niet	1	3,0
				Ja	Voor alle leerervaringen	4	12,1
	In geen van de geplande leerervaringen	In geen van de geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor 1 leerervaring niet	1	3,0
				In alle geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Nee	Voor alle leerervaringen
		Ja	Voor alle leerervaringen			1	3,0
		In 1 leerverslag niet	Ja			Voor 1 leerervaring niet	1
		In geen van de geplande leerervaringen	In alle leerverslagen	Ja	Voor alle leerervaringen	1	3,0
Geen van de leerervaringen gepland	.	.	In alle leerverslagen	Nee	Voor alle leerervaringen	2	6,1
				Ja	Voor alle leerervaringen	3	9,1
Totaal						33	100,0

Note. SR = spontane reflectie in minimaal één leerverslag. ^aBij geen enkele student was er sprake van spontane reflectie in alle leerverslagen.

Uit tabel 11 valt op te maken dat er in 19 leerverslagen (15,6%) zowel sprake was van alle uitgevraagde overwegingen vooraf, als van bewust zijn van de leren, als van spontane reflectie. Uit tabel 12 is af te leiden dat deze 19 leerervaringen zijn beschreven door 18 studenten. Bij geen enkele student was er in *alle* leerverslagen sprake van alle overwegingen, bewustzijn van leren, spontane reflectie en planning van een vervolg. Bij 2 van de 33 studenten (6,1%) was wel binnen alle leerverslagen sprake van (strategische) planning, overweging van de kans van slagen, bewustzijn van leren, spontane reflectie in minimaal één leerverslag en planning van een vervolg.

Tabel 11 toont dat in 71 verslagen de leerervaringen niet vooraf door de studenten waren gepland, maar in 27 daarvan de student zich wel bewust was van de leerervaring, spontaan heeft gereflecteerd en een vervolg heeft gepland. Uit tabel 12 is op te maken dat deze 27 verslagen zijn geschreven door 17 studenten. Vijf van deze 17 studenten (15,2%) hadden geen enkele leerervaring gepland, waarvan er 2 in geen van de leerervaringen spontaan hadden gereflecteerd, maar wel een vervolg hadden gepland voor alle leerervaringen. Bij de andere 3 studenten was er zowel sprake van spontane reflectie in minimaal één leerverslag als planning van een vervolg.

Onderzoeksvraag 5: Verschil in Leeruitkomsten en Regulatie op basis van Vooropleiding

De uitkomsten van de chi-kwadraat analyses en Fisher's exact testen, voor het analyseren van mogelijke relaties tussen vooropleiding en de verschillende onderdelen van de leerverslagen, zijn weergegeven in tabel 13.

Tabel 13

Relatie tussen leerervaring en vooropleiding: resultaten Pearson's chi-kwadraat analyse of Fisher's exact test

Onderdeel van de leerervaring	Leerverslag niveau			Student niveau	
	Pearson Chi kwadraat			Fisher's Exact Test	
	χ^2	df	p	p	p
Leeruitkomsten (vraag 1)				.61	
OV: planning leerervaring (vraag 2a)	1.50	2	.47		1.00
OV: aanleiding (vraag 2b)				.56	
OV: manier van leren (vraag 3)				.97	
OV: strategische planning (vraag 4a)				.66	.52
OV: onderbouwing manier van leren (vraag 4b)				1.00	
OV: self-efficacy beliefs (vraag 5a)				1.00	.60
OV: onderbouwing verwachting succes (vraag 5b)				.48	
Moment van bewust worden van leren (vraag 6)				.03*	
Bewust zijn van leerervaring					1.00
SR: spontane reflectie binnen het leerverslag	.02	1	.89		1.00
R_con: ontevredenheid (vraag 7a)	3.28	1	.07		.29
R_con: onderbouwing ontevredenheid (vraag 7b)				.21	
R_con: vervolg op leerervaring				.79	.56

Note. OV = overweging vooraf; SR = spontane reflectie; R_con = conclusie uit reflectie. * $p < .05$, tweezijdig

Uit de Fisher's exact test blijkt dat er geen significante relatie is tussen vooropleiding en de in de leerverslagen beschreven leeruitkomsten ($p = .61$, tweezijdig). Daarnaast werd voor geen enkele overweging vooraf een significante relatie gevonden met vooropleiding, noch op leerverslagniveau nog op studentniveau ($p > .05$, tweezijdig, voor alle variabelen). Naar aanleiding van de verschillende chi-kwadraat analyses en Fisher's exact tests werden evenmin significante relaties gevonden tussen vooropleiding en (spontane) reflectie en vooropleiding en conclusies uit reflectie. Ook hier waren alle tweezijdige p -waarden $> .05$. De enige significante relatie die werd gevonden, aan de hand van Fisher's exact test op leerverslagniveau, was de relatie tussen vooropleiding en moment van bewust worden van de leerervaring ($p = .03$, tweezijdig). De contingentietabel laat zien dat de uitspraak 'toen ik de reactie van anderen zag of hoorde' in leerverslagen van studenten met een mbo-vooropleiding vaker voorkwam dan in leerverslagen van studenten met een havo vooropleiding (*Adjusted residual* = 3.8, overige *AR* > -1.96 of < 1.96 ; Field, 2013).

Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was het verkrijgen van inzicht in hoe ergotherapiestudenten leerervaringen reguleren tijdens hun eerste stage en in mogelijke verschillen in SRL tussen studenten met een mbo- of havo/vwo-achtergrond. In de volgende paragrafen worden de conclusies naar aanleiding van de geformuleerde onderzoeksvragen en de centrale vraagstelling beschreven en de verkregen inzichten bediscussieerd.

Onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag 1 luidde: Wat leren ergotherapiestudenten tijdens hun eerste stage? Er werden vijf leeruitkomsten gevonden, te weten: persoonlijke ontwikkeling, specifieke ergotherapeutische vaardigheid, procedurele kennis, vuistregel en 'praktijktheorie'. De drie eerstgenoemde leeruitkomsten bepaalden samen bijna drie kwart (74%) van het totaal. Daarmee lijken ergotherapiestudenten tijdens de eerste stage dus met name hun persoonlijke manier van werken en leren te ontwikkelen, specifieke ergotherapeutische vaardigheden te leren en procedurele kennis op te doen.

Wagenaar, Scherpbier, Boshuizen en van der Vleuten (2003) rapporteerden gelijksoortige leeruitkomsten in hun onderzoek onder geneeskundestudenten die stage liepen. Endedijk, et al. (2012) deden kwalitatief onderzoek onder leraren, die een post academische duale lerarenopleiding volgden, dat de basis vormde voor de ontwikkeling van het in het huidige onderzoek gebruikte gestructureerde leerverslag. Zij vonden in totaal zes leeruitkomsten, waarvan er vijf inhoudelijk overlap vertoonden met de in het huidige onderzoek gevonden leeruitkomsten. De zesde leeruitkomst was 'weten dat' (feitenkennis). Dat 'feitenkennis' in het huidige onderzoek niet werd gevonden als leeruitkomst, kan mogelijk worden verklaard doordat Endedijk, et al. (2012) hun participanten vroegen om, naast

leerervaringen uit de praktijk, ook leerervaringen tijdens instructiemomenten op het opleidingsinstituut te beschrijven. Onderzoek dat Endedijk en Bronkhorst (2014) uitvoerden binnen dezelfde populatie als Endedijk, et al. (2012) en waarbij zij het gestructureerde leerverslag gebruikten, ondersteunt deze veronderstelling. Zij vonden dat 'feitenkennis' vaker als leeruitkomst werd gegeven in de context van het opleidingsinstituut dan in de praktijk. Een tweede verschil met het onderzoek van Endedijk, et al. (2012) betreft de frequentie waarin de verschillende leerervaringen werden gerapporteerd. 'Weten over mezelf' (het equivalent van 'persoonlijke ontwikkeling') werd maar in 7,5% van de leerverslagen als leeruitkomst genoemd, terwijl in het huidige onderzoek persoonlijke ontwikkeling de meest gerapporteerde leeruitkomst was. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat de participanten in het onderzoek van Endedijk, et al. (2012) ouder waren (gemiddeld 29 jaar), al een opleiding hadden afgerond en al werkten als leraar, waardoor ze mogelijk veel verder waren in de ontwikkeling van hun persoonlijke manier van werken en leren, dan de studenten die voor het eerst met werkplekleren in de ergotherapie werden geconfronteerd.

Onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2 was: Maken ergotherapiestudenten overwegingen vooraf aan leerervaringen tijdens hun eerste stage en zo ja, wat voor overwegingen zijn dat dan? Overwegingen die werden uitgevraagd waren planning van de leerervaring, strategische planning en overweging van *self-efficacy beliefs*. Op basis van de resultaten kan worden geconcludeerd dat ergotherapiestudenten die hun eerste stage lopen voor sommige leerervaringen overwegingen vooraf maken, maar dat er in de meeste gevallen geen sprake is van consequente overweging vooraf van zowel planning van de leerervaring, als strategische planning, als van *self-efficacy beliefs*. Of studenten overwegingen vooraf maken en welke dat zijn, lijkt dus per leerervaring te verschillen.

Met betrekking tot overwegingen vooraf, werd binnen het leerverslag ook gevraagd naar de aanleiding voor de leerervaring, de gekozen manier van leren en een onderbouwing daarvan en de onderbouwing van de *self-efficacy beliefs*. Er werden zes aanleidingen voor de planning van de leerervaringen overwogen, waarvan het willen opdoen van ervaring en zichzelf willen voorbereiden op mogelijke nieuwe situaties in de toekomst de belangrijkste waren en samen 61% vormden van het totale aantal gerapporteerde aanleidingen. Ontevredenheid over een eerdere ervaring bepaalde samen met nieuwsgierigheid nog eens 29%. Andere aanleidingen waren stimulatie door anderen en 'het was belangrijk of vereist voor deze stage'. Ten opzichte van de bevindingen van Endedijk en Bronkhorst (2014), is de laatste aanleiding nieuw. Tijdens werkplekleren in het kader van een loopbaan, vonden Margaryan, et al. (2013) echter ook dat werknemers (in de energiesector) leerdoelen baseerden op eisen die het werk(en) in een specifieke organisatie aan hen stelde.

Er werden acht manieren van leren overwogen, waarvan leren door te doen of ervaren de meest overwogen manier was (37%). De andere manieren waren: feedback krijgen, iets uitproberen, nagaan

wat er goed en minder goed ging, informatie zoeken of krijgen, aanpak van anderen observeren en analyse van verschillende rollen. Daarnaast werden verschillende combinaties van manieren genoemd als toevoeging op de antwoordcategorieën. Endedijk en Bronkhorst (2014) hadden dezelfde bevindingen. Dat leren door te doen of ervaren de belangrijkste manier van leren binnen de stage blijkt te zijn, bevestigt conclusies uit eerder onderzoek dat 'participeren in de praktijk' door studenten als hoofdproces van werkplekleren wordt beschouwd (Dornan, et al., 2007; Wagenaar, et al, 2003).

Met betrekking tot overwegingen voor het kiezen van een bepaalde manier van leren, werd 'omdat deze manier voor mij vaak goed werkt' het vaakst aangegeven, gevolgd door 'omdat je het niet op een andere manier kunt leren'. Samen bepaalden deze twee redenen voor 78% de onderbouwing van de strategische planning. Daarnaast gaven studenten aan dat zij door anderen werden gestimuleerd om het zo te leren of dat het de gemakkelijkste of snelste manier was om het geleerde te leren. Ten opzichte van de vier gegeven antwoordcategorieën, werden geen andere redenen aangegeven.

Een laatste overweging, die werd uitgevraagd, was waarom studenten vooraf verwachtten te slagen of falen. Van de studenten die succes verwachtten, had 50% deze verwachting omdat ze zich goed hadden voorbereid en 33% omdat ze vertrouwen hadden in hun eigen kunnen. De andere redenen voor verwachting van succes waren dat studenten in eenzelfde situatie, respectievelijk bij eenzelfde manier van leren in het verleden ook goede resultaten hadden geboekt. De enige student die vooraf verwachtte te falen, gaf hiervoor 'weinig vertrouwen in eigen kunnen' als reden. Ook hier gaven studenten geen aanvullende redenen ten opzichte van de gegeven antwoordcategorieën.

Onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3 luidde: Zijn ergotherapiestudenten zich bewust van hun leerervaringen tijdens hun eerste stage en zo ja, op welk moment? De resultaten laten zien dat alle studenten zich op enig moment bewust waren van de meeste van hun leerervaringen. Dit houdt echter niet in dat er geen sprake zou kunnen zijn van impliciet leren zoals Eraut (2004) dit beschrijft. Studenten werden immers bij vraag 1 gestimuleerd om hun leerervaringen te expliciteren. De meest gerapporteerde momenten waarop studenten zich bewust werden van hun leerervaringen zijn het krijgen van feedback (24%) en merken dat iets lukte of werkte (21%). Na te hebben gereflecteerd en het beseffen nieuwe informatie te hebben gekregen, bepaalden samen nog een kwart (25%) van momenten van bewust worden van de leerervaring. Verder werden het moment van zien of horen van de reactie van anderen, merken dat iets niet lukte of werkte en bewust worden van eigen gedrag genoemd. Studenten gaven geen aanvullingen op de gegeven antwoordcategorieën.

Onderzoeksvraag 4

Onderzoeksvraag 4 was: Reflecteren ergotherapiestudenten naar aanleiding van leerervaringen in hun eerste stage en zo ja, welke conclusies verbinden zij dan aan hun reflectie? De resultaten wijzen uit dat hoewel de meeste ergotherapiestudenten in hun eerste stage spontaan reflecteren naar aanleiding van

één of meer leerervaringen, zij dit niet consequent doen. Daarbij lijkt er bij een kwart van de studenten helemaal geen sprake te zijn van spontane reflectie naar aanleiding van de leerervaring.

Er werden twee conclusies naar aanleiding van reflectie uitgevraagd: (on)tevredenheid met de leerervaring en het geplande vervolg. Twee derde van de studenten was ontevreden over één of meer leerervaringen, daar waar één derde tevreden is over alle leerervaringen. Redeneren voor deze ontevredenheid waren vooral dat studenten dingen op een andere manier hadden willen aanpakken en zich beter hadden willen voorbereiden. Samen bepaalden deze redenen meer dan de helft (54%) van de onderbouwing voor de ontevredenheid. Verder gaven studenten nog aan dat ze 'dit al veel eerder hadden willen leren', gehoopt hadden dat een cliënt zich anders zou hebben gedragen of gehoopt hadden dat anderen beter zouden meewerken. Opvallend was het grote aantal studenten (13%) dat hier een overige reden aangaf en de grote diversiteit van deze redenen.

Resultaten suggereren verder dat ergotherapiestudenten in hun eerste stage een vervolg plannen op hun leerervaringen. Het vaakst nemen zij zich voor om het geleerde verder te verbeteren of toe te gaan passen in de praktijk (samen 45%). Maar ook stellen ze nieuwe leerdoelen, willen ze het geleerde in een andere situatie uitproberen of zo blijven doen of hebben ze precies bedacht wat ze de volgende keer in een dergelijke situatie zullen doen. Een minder genoemde vervolgactie was om het nog een keer te proberen.

Onderzoeksvraag 5

Onderzoeksvraag 5 luidde: Zijn er verschillen in leeruitkomsten, de aard van overwegingen voorafgaand aan leerervaringen, het moment van bewust worden van leren en de aard van conclusies naar aanleiding van het leren van ervaringen tussen ergotherapiestudenten met een mbo- of een havo/vwo-achtergrond tijdens hun eerste stage? Er werd geen relatie gevonden tussen vooropleiding en leeruitkomsten, vooropleiding en overwegingen vooraf en vooropleiding en aard van de conclusies naar aanleiding van het leren. Er is dus geen reden om aan te nemen dat er op deze gebieden verschillen zijn tussen ergotherapiestudenten met een mbo- of een havo-achtergrond. Er werd wel een significante relatie gevonden tussen vooropleiding en het moment van bewust worden van leren. Hieruit kan worden opgemaakt dat het moment waarop studenten zich bewust worden van hun leerervaringen anders is voor voormalig mbo-ers dan voor voormalig havo-leerlingen. Studenten met mbo als vooropleiding worden zich vaker bewust van hun leerervaringen door het zien of horen van reacties van anderen dan voormalig havisten.

Antwoord op de Centrale Onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag was: Hoe reguleren ergotherapiestudenten leerervaringen tijdens hun eerste stage en zijn er verschillen in aanpak tussen studenten met een mbo- of havo/vwo- achtergrond? Met betrekking tot het eerste gedeelte van de vraag, naar de aard van de regulatie van leerervaringen, kan worden geconcludeerd dat ergotherapiestudenten niet alle drie de fasen van zelfregulerend leren

volledig doorlopen tijdens al hun leerervaringen. Er lijkt daarom bij ergotherapiestudenten, die hun eerste stage lopen, geen sprake te zijn van volledige zelfregulatie van leerervaringen. Bij een klein gedeelte van de studenten (6%) lijkt er sprake te zijn van proactieve zelfregulatie, omdat zij hun leerervaring en manier van leren hadden gepland en zich bewust waren van hun leren (Zimmerman, 2000). Bij 15% van de studenten lijkt er enkel sprake te zijn van reactieve zelfregulatie, omdat zij hun leerervaringen niet hadden gepland, maar wel voor alle leerervaringen een vervolg hadden gepland (Zimmerman, 2000). Bij de meeste ergotherapiestudenten lijkt er echter een combinatie van proactieve en reactieve zelfregulatie te zijn en lijkt de manier waarop zij leerervaringen reguleren per leerervaring te verschillen. Dit bevestigt bevindingen uit andere onderzoeken, dat er tijdens werkplekleren niet altijd sprake is van zelfregulatie volgens de fasen van zelfregulatiemodellen (Endedijk, et al., 2012; Margaryan, et al., 2013; Van Eekelen, et al., 2005) en dat er tijdens werkplekleren sprake kan zijn van zowel doelbewust als reactief leren (Eraut, 2004).

Het laatste gedeelte van de centrale onderzoeksvraag werd al beantwoord naar aanleiding van onderzoeksvraag 5. Dat er geen verschillen werden gevonden tussen ergotherapiestudenten met een mbo- of een havo-achtergrond in leeruitkomsten, de aard van overwegingen voorafgaand aan leerervaringen en de aard van de conclusies naar aanleiding van het leren van ervaringen, zou mogelijk verklaard kunnen worden door de bevinding dat de manier waarop studenten leerervaringen reguleren per student per leerervaring verschilt. Bij deze verschillen in regulering binnen het individu, zouden zowel kenmerken van de leerervaring als van de werkplek een rol kunnen spelen. Zoals eerder beschreven, blijkt uit eerder onderzoek naar werkplekleren, zowel binnen het kader van een opleiding als daarbuiten, dat sociale interactie en organisatorische kenmerken van de werkplek bepalende factoren zijn voor werkplekleren (Billett, 2002, 2004; Collin & Valleala, 2005; Kwakman, 2003; Tynjälä, 2008, 2013; Virtanen, et al., 2009, 2014). Wellicht dat kenmerken van de (context van de) leerervaring en de manier waarop die persoonlijke kenmerken van de student beïnvloeden, meer bepalend zijn voor de regulering van leerervaringen dan de vooropleiding, zoals werd verondersteld in de inleiding van het huidige onderzoek. In dat geval is het belangrijk om de begeleiding van stagiaires niet aan te passen op verschillen in vooropleiding, maar op individuele verschillen tussen studenten en verschillen in stagecontext.

Significantie

De conclusies uit dit onderzoek kunnen bijdragen aan de discussie over het verbeteren van de ondersteuning voor studenten bij het ontwikkelen van SRL-vaardigheden in het algemeen en begeleiding van de stages in het bijzonder. Ondanks dat er een groot beroep wordt gedaan op SRL, is hiervan in de eerste ergotherapiestage weinig sprake. Begeleiding bij het vergroten van SRL-vaardigheden zou studenten wellicht kunnen helpen om optimaal te leren van hun leerervaringen tijdens de stage. Daarnaast is het belangrijk om studenten te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun

persoonlijke manier van werken en leren, omdat dit de belangrijkste leeruitkomst van de eerste stage blijkt te zijn.

Beperkingen van dit Onderzoek

Een belangrijke beperking bij dit onderzoek werd gevormd door het kleine aantal deelnemers, de vertegenwoordiging van de deelnemers binnen de data en de representativiteit van de deelnemers ten opzichte van de onderzoekspopulatie. Hoe groter het aantal deelnemers, hoe betrouwbaarder uitspraken kunnen worden gedaan met betrekking tot de gehele groep. Van het totaal aantal studenten dat voor het eerst stage liep, heeft maar een derde (33 studenten) meegedaan aan het onderzoek. Naast dat dit voor generalisatie een relatief kleine onderzoeksgroep is, legde dit ook beperkingen op aan de analysemogelijkheden. Daarnaast hebben, van de 33 deelnemers, 8 studenten minder dan vier en 6 studenten vijf leerverslagen ingevuld. Daarmee was er in de totale dataset van leerervaringen sprake van een ondervertegenwoordiging van 8 studenten en oververtegenwoordiging van 6 studenten. Dit kan een vertekend beeld geven, wanneer alleen wordt gelet op de resultaten op basis van de leerverslagen. Hier werd rekening mee gehouden door, waar mogelijk, ook de resultaten op studentniveau te analyseren.

Verder deden er verhoudingsgewijs 10% meer mannen mee aan het onderzoek. Wanneer mannelijke ergotherapiestudenten leerervaringen anders reguleren tijdens hun eerste stage dan vrouwelijke, kunnen de conclusies uit dit onderzoek een ander beeld van zelfregulerend leren tijdens de eerste ergotherapiestage scheppen dan in de totale populatie het geval is, omdat de mannelijke studenten in de deelnemersgroep oververtegenwoordigd waren. Het al dan niet bestaan van een relatie tussen geslacht en de verschillende onderdelen van het leerverslag, werd daarom alsnog geanalyseerd aan de hand van chi-kwadraat analyses en Fisher's exact tests. Hieruit kwam op leerverslagniveau voor geen enkel onderdeel van het leerverslag een significante relatie naar voren ($p > .05$, tweezijdig, voor alle variabelen). Op studentniveau werd een significante relatie ($p = .02$, tweezijdig) gevonden tussen geslacht en ontevredenheid over de leerervaring, maar alleen voor die studenten die in minder dan de helft van hun leerverslagen ontevreden waren over hun leerervaring, waarbij dit voor vrouwelijke studenten vaker gold dan voor mannelijke (*Adjusted Residual* = 2.0, alle andere *AR* > -1.96 of < 1.96; Field, 2013). Met betrekking tot ontevredenheid over de leerervaring moet dus voorzichtig worden omgesprongen met generalisatie naar de populatie.

Een andere beperking betreft het gebruikte leerverslag. Het leerverslag is een zogenaamd 'zelfrapportage instrument'. Dit soort instrumenten heeft als algemeen nadeel, dat ze afhankelijk zijn van hoe studenten zich bepaalde zaken herinneren (Panadero, Klug, & Järvelä, 2015). Doordat het leerverslag expliciet is gekoppeld aan een specifieke leerervaring en studenten werd gevraagd recente leerervaringen te beschrijven, werd geprobeerd om dit probleem te ondervangen. Een ander nadeel van het achteraf rapporteren van ervaringen, met name voor het meten van SRL, is dat het niet goed

mogelijk is om een beeld te krijgen van SRL-activiteiten zoals deze tijdens een activiteit plaatsvinden (Panadero, et al., 2015), met name waar het regulatieprocessen betreft die zich voornamelijk in het hoofd van de student afspelen. Hierdoor kon in het huidige onderzoek de manier waarop studenten hun activiteit controleren en observeren en de mate en manier van zelfevaluatie naar aanleiding van de leerervaring niet worden gemeten.

Toekomstig Onderzoek

Voor vervolgonderzoek is het belangrijk om een afweging te maken met betrekking tot het doel van het onderzoek, het type te verzamelen data, het aantal deelnemers en de verschillende contexten (stageplekken) waarin deelnemers zich bevinden en de beschikbare tijd en middelen (Endedijk, et al., 2016). Wanneer het doel is het huidige onderzoek te reproduceren, om de conclusies te bevestigen, is van belang om het aantal deelnemers te vergroten en te zorgen voor een goede vertegenwoordiging van de deelnemers binnen de data. Hiervoor valt allereerst te overwegen om de werving persoonlijker aan te pakken, bijvoorbeeld door een toelichting te verzorgen in de stagegroepen, die bestaan uit 10 studenten. Om naar de Nederlandse populatie te kunnen generaliseren, is te overwegen om de andere ergotherapie opleidingen in Nederland bij het onderzoek te betrekken. Verder kan worden overwogen om enerzijds studenten iets langer de tijd te geven voor het invullen van leerverslagen, zodat meer studenten vier leerverslagen invullen en anderzijds alleen de eerste vier leerverslagen te analyseren van studenten die er vijf of meer invullen.

Bij een doelstelling die zich richt op het verkrijgen van meer inzicht in hoe studenten de verschillende fasen van zelfregulerend leren doorlopen, tijdens het uitvoeren van activiteiten op hun eerste stage, is te overwegen om te kiezen voor een combinatie meetinstrumenten. Hierbij kan worden gedacht aan een zogenaamde '*event-measure*', zoals het 'live' bijhouden van een logboek (Winne & Perry, 2000), gecombineerd met gestimuleerde herinnering aan de hand van video opnamen, om inzicht te krijgen in de regulatieprocessen die zich voornamelijk in het hoofd van de student afspelen. Ook kan worden overwogen om een microanalyse protocol te ontwikkelen (Cleary, et al., 2012). Deze methoden zijn echter zeer arbeidsintensief, zowel in de dataverzameling (individueel contact met iedere student voor iedere leerervaring) als voor wat betreft de analyse (analyse van logboeken kost veel tijd), waardoor het bij dit soort onderzoek niet mogelijk is om een grote groep studenten te onderzoeken. Wanneer ten slotte het doel is om meer inzicht te verkrijgen in de behoeften van studenten, met betrekking tot begeleiding tijdens hun eerste stage, valt kwalitatief, etnografisch onderzoek te overwegen, bijvoorbeeld met behulp van focusgroep interviews.

Referentielijst

- Artino, A. R., Cleary, T. J., Dong, T., Hemmer, P. A., & Durning, S. J. (2014). Exploring clinical reasoning in novices: A self-regulated learning microanalytic assessment approach. *Medical Education*, 48(3), 280-291. doi:10.1111/medu.12303
- Berkhout, J. J., Helmich, E., Teunissen, P. W., van den Berg, J. W., van der Vleuten, C. P. M., & Jaarsma, A. D. C. (2015). Exploring the factors influencing clinical students' self-regulated learning. *Medical Education*, 49(6), 589-600. doi:10.1111/medu.12671
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481. doi:10.1111/1467-8527.t01-2-00214
- Billett, S. (2004). Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 190-205. Verkregen op 23 november, 2016, van <http://search.ebscohost.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=14901493&site=ehost-live>.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Cleary, T. J., Callan, G. L., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, 2012. doi:10.1155/2012/428639
- Cleary, T. J., & Sandars, J. (2011). Assessing self-regulatory processes during clinical skill performance: A pilot study. *Medical Teacher*, 33(7), e368-e374. doi:10.3109/0142159X.2011.577464
- Collin, K., & Valleala, U. M. (2005). Interaction among employees: How does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420. doi:10.1080/13639080500327873
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dornan, T., Boshuizen, H., King, N., & Scherpbier, A. (2007). Experience-based learning: A model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning. *Medical Education*, 41(1), 84-91. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02652.x
- Endedijk, M.D. (2010). *Student teachers' self-regulated learning (proefschrift)*. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.

- Endedijk, M.D., Brekelmans, M., Slegers, P., & Vermunt, J.D. (2016). Measuring students' self-regulated learning in professional education: Bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & Quantity*, 50(5), 2141-2164. doi:10.1007/s11135-015-0255-4
- Endedijk, M. D., & Bronkhorst, L. H. (2014). Students' learning activities within and between the contexts of education and work. *Vocations and learning*, 7(3), 289-311. doi:10.1007/s12186-014-9116-x
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469-491. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02040.x
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. doi:10.1080/158037042000225245
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Hayward, L. M., Black, L. L., Mostrom, E., Jensen, G. M., Ritzline, P. D., & Perkins, J. (2013). The first two years of practice: A longitudinal perspective on the learning and professional development of promising novice physical therapists. *Physical Therapy*, 93(3), 369-383. doi:10.2522/ptj.20120214
- King, G., Currie, M., Bartlett, D. J., Gilpin, M., Willoughby, C., Tucker, M. A., . . . Baxter, D. (2007). The development of expertise in pediatric rehabilitation therapists: Changes in approach, self-knowledge, and use of enabling and customizing strategies. *Developmental Neuropsychology*, 10(3), 223-240. doi:10.1080/17518420701302670
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals. *International Journal of Training and Development*, 17(4), 245-259. doi:10.1111/ijtd.12013
- Milligan, C., Fontana, R. P., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2015). Self-regulated learning behaviour in the finance industry. *Journal of Workplace Learning*, 27(5), 387-402. doi:10.1108/JWL-02-2014-0011
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2015). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. doi: 10.1080/00313831.2015.1066436
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. doi:10.1207/S15326985EP3701_2

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Spalding, N. (2000). The skill acquisition of two newly qualified occupational therapists. . *The British Journal of Occupational Therapy*, 63(8), 389-395. doi:10.1177/030802260006300806
- Tryssenaar, J., & Perkins, J. (2001). From student to therapist: Exploring the first year of practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(1), 19-27. doi:10.5014/ajot.55.1.19
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and learning*, 6(1), 11-36. doi:10.1007/s12186-012-9091-z
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50(3), 447-471. doi:10.1007/s10734-004-6362-0
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Collin, K. (2009). Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning*, 2(3), 153. doi:10.1007/s12186-009-9022-9
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70. doi:10.1080/13639080.2012.718748
- Wagenaar, A., Scherpbier, A. J. J. A., Boshuizen, H. P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2003). The importance of active involvement in learning: A qualitative study on learning results and learning processes in different traineeships. *Advances in Health Sciences Education*, 8(3), 201-212. doi:10.1023/a:1026036707461
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Bijlage 1 Gestructureerd Leerverslag**Vraag 1:**

Wat heb je geleerd? Beschrijf hier op je eigen manier wat je hebt geleerd.

Vraag 2a:

Had je je van te voren gepland om dit te gaan leren?

- ☐ Ja
- ☐ Niet voor dit specifieke moment, maar ik wilde dit leren. (→ doorgeleid naar vraag 3)
- ☐ Nee (→ doorgeleid naar vraag 3)

Vraag 2b:

Wat was de belangrijkste aanleiding om dit te willen leren?

- ☐ Ik was ontevreden over een eerdere ervaring.
- ☐ Ik was nieuwsgierig
- ☐ Anderen hebben me gestimuleerd om me hierin te ontwikkelen.
- ☐ Ik wilde mezelf voorbereiden op nieuwe situaties waar ik in de toekomst mee te maken kan krijgen.
- ☐ Ik wilde ervaring opdoen.
- ☐ Overige....

Vraag 3:

Hieronder zie je een aantal beschrijvingen van manieren om iets te leren. Kies de beschrijving die het beste bij jouw leerervaring past. Ik heb in deze leerervaring iets geleerd door...

- ☐ ...dat weet ik eigenlijk niet (→ doorgeleid naar vraag 5 of 6 afhankelijk van of de leerervaring was gepland)
- ☐ ...het te doen of te ervaren
- ☐ ...iets uit te proberen
- ☐ ...na te gaan wat er goed en minder goed ging
- ☐ ...mijn rol en die van anderen in de situatie te analyseren
- ☐ ...informatie te zoeken/krijgen
- ☐ ...feedback van anderen te krijgen
- ☐ ...te observeren hoe anderen iets aanpakken
- ☐ Overige...

Vraag 4a: (werd niet getoond bij een ongeplande leerervaring)

Je hebt net aangegeven op welke manier je hebt geleerd.

Had je van te voren al bedacht dat je het op deze manier wilde gaan leren?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, dit was geen bewuste keuze (→ doorgeleid naar vraag 5)

Vraag 4b: (werd niet getoond bij een ongeplande leerervaring)

Je hebt net aangegeven dat je van te voren had bedacht dat je op deze manier wilde gaan leren.

Waarom had je toen voor deze manier van leren gekozen?

- ☐ Weet ik eigenlijk niet
- ☐ Omdat je dit niet op een andere manier kunt leren.
- ☐ Ik kreeg de opdracht of suggestie van iemand anders om het op deze manier te leren.
- ☐ Dit was de gemakkelijkste of snelste manier om het te leren.
- ☐ Omdat vergeleken met andere manieren van leren, deze manier vaak goed voor mij werkt.
- ☐ Overige...

Vraag 5a: (werd niet getoond bij een ongeplande leerervaring)

Had je van te voren het gevoel dat het je zou gaan lukken om dit te leren?

- ☐ Ja (→ doorgeleid naar vraag 5b)
- ☐ Nee (→ doorgeleid naar vraag 5c)
- ☐ Ik wist het niet, maar ik hoopte vooral dat het zou lukken (→ doorgeleid naar vraag 6)
- ☐ Daar heb ik van tevoren niet bij stil gestaan (→ doorgeleid naar vraag 6)

Vraag 5b: (werd niet getoond bij een ongeplande leerervaring)

Waarom dacht je dat het je zou gaan lukken? Kies de uitspraak die het beste bij jouw leerervaring past.

- ☐ Ik had vertrouwen in mijn eigen kunnen om het tot een goed einde te brengen
- ☐ Ik had me goed voorbereid.
- ☐ Een vorige keer dat ik iets op dezelfde manier ging leren, had het ook een goed resultaat.
- ☐ Een vorige keer dat ik iets in dezelfde omstandigheden ging leren, had het ook een goed resultaat.
- ☐ Overige...

Vraag 5c: (werd niet getoond bij een ongeplande leerervaring)

Waarom dacht je dat het je niet zou gaan lukken?

- ☐ Ik had weinig vertrouwen in mijn eigen kunnen om het tot een goed einde te brengen
- ☐ Ik had me niet goed voorbereid.
- ☐ Een vorige keer dat ik iets op dezelfde manier had willen leren had het ook een slecht resultaat.
- ☐ Een vorige keer dat ik iets in dezelfde omstandigheden had willen leren had het ook een slecht resultaat
- ☐ Overige...

Vraag 6:

Op welk moment kwam je erachter dat je iets had geleerd?

- ☐ Dat weet ik niet.
- ☐ Op het moment dat ik merkte dat het lukte/werkte
- ☐ Op het moment dat ik merkte dat het NIET lukte/werkte
- ☐ Op het moment dat ik de reactie van anderen zag of hoorde
- ☐ Op het moment dat ik feedback kreeg.
- ☐ Nadat ik had gereflecteerd op de ervaring die ik had.
- ☐ Op het moment dat ik besepte dat ik nieuwe informatie had gekregen.
- ☐ Op het moment dat ik me bewust werd van mijn eigen gedrag.
- ☐ Anders, namelijk...

Vraag 7a:

Als je terugkijkt op deze leerervaring is er dan iets waar je ONtevreden over bent?

- ☐ Ja
- ☐ Nee (→ doorgeleid naar vraag 8)

Vraag 7b:

Waar ben je vooral ontevreden over? Achteraf gezien, had ik

- ☐ ... dit al veel eerder willen leren.
- ☐ ... mezelf beter willen voorbereiden.
- ☐ ... bepaalde dingen op een andere manier willen aanpakken tijdens deze ervaring.
- ☐ ... dit op een andere manier willen leren.
- ☐ ... gehoopt dat de cliënt zich anders had gedragen.
- ☐ ... gehoopt dat andere personen beter zouden meewerken.
- ☐ Overige...

Vraag 8:

Hoe ga je nu met deze leerervaring verder?

- ☐ Ik heb (nog) geen nieuwe plannen.
- ☐ Het ging niet zoals ik wilde, dus ik ga het nog een keer proberen.
- ☐ Ik heb precies bedacht wat ik ga doen als ik weer in een dergelijke situatie terecht kom.
- ☐ Ik wil wat ik heb geleerd zo blijven doen.
- ☐ Ik wil wat ik heb geleerd nog verder verbeteren.
- ☐ Ik wil wat ik heb geleerd gaan toepassen in de praktijk.
- ☐ Ik wil wat ik heb geleerd gaan uitproberen in een andere situatie.
- ☐ Op basis van wat ik nu heb geleerd, heb ik een nieuw leerdoel voor mezelf gesteld.
- ☐ Overige...

Bijlage 2 E-mailcontact tijdens het invullen van de leerverslagenE-mail die deelnemers halverwege de eerste week kregen

Beste student,

Leuk dat je meedoet aan mijn onderzoek en ik ben benieuwd hoe het gaat met het invullen van de leerverslagen.

Tot nu toe heb ik in totaal 25 leerverslagen ontvangen van 18 deelnemers. Eén van jullie heeft zelfs al vier ervaringen gedeeld. Mocht je er nog niet aan toe zijn gekomen, bedenk dan nu even wat je de afgelopen week allemaal hebt geleerd. Het hoeft niet heel groot te zijn. Als het goed is leer je iedere dag wel iets op je stage. Succes met het invullen van de leerverslagen en natuurlijk met je stage.

E-mail die deelnemers halverwege de tweede week kregen

Beste student,

De laatste week van het onderzoek is alweer een paar dagen onderweg.

Tot nu toe heb ik 79 reacties mogen ontvangen van in totaal 29 studenten. Bedankt!

Deze mail is nog even een reminder voor het invullen van de laatste(n) van de vier leerverslagen deze week. Mocht je er nog niet aan toe zijn gekomen, bedenk dan nu even wat je de afgelopen tijd allemaal hebt geleerd. Het hoeft niet heel groot te zijn. Als het goed is leer je iedere dag wel iets op je stage. Hopelijk ben je je ook iets bewuster geworden van je manier van leren.

Succes met je stage en als je meer wilt weten over zelfregulatie, kom dan naar het hoorcollege op 7 april.